

**ALEXANDRU STRUNGĂ**

**INTRODUCERE  
ÎN TEORIA CURRICULUMULUI**



**EDITURA UNIVERSITARĂ  
București, 2020**

## CUPRINS

Capitolul 1. Conceptul de curriculum.....	9
Capitolul 2. Bazele teoriei curriculumului .....	20
2.1. Bazele filosofice .....	20
2.2. Bazele epistemologice și istorice.....	26
2.3. Bazele sociologice.....	36
2.4. Bazele psihologice.....	48
2.5. Bazele pedagogice.....	56
Capitolul 3. Modelele curriculare.....	58
3.1. Modelul lui Dewey .....	58
3.2. Modelul lui Bobbitt .....	64
3.3. Modelul lui Bobbitt și Charters .....	65
3.4. Modelul lui Tyler.....	66
3.5. Modelul lui Taba .....	66
3.6. Modelul lui Walker.....	67
3.7. Modelul lui McGee.....	68
Capitolul 4. Teoriile curriculare .....	69
4.1. Teoria reproducției .....	69
4.2. Teoria duplicității .....	75
4.3. Teoria rezistenței .....	75
4.4. Teoria ranforsării.....	79
4.5. Teoria rezilienței.....	83
Capitolul 5. Tipologiile și abordările curriculare .....	86
Capitolul 6. Obiectivele curriculare.....	98

6.1. Definirea obiectivelor curriculare.....	98
6.2. Funcții ale obiectivelor curriculare.....	103
6.2.1. Funcția de reglare (autoreglare) sau de activizare; control și optimizare.....	105
6.2.2. Funcția de anticipare sau de prognoză.....	107
6.2.3. Funcția de evaluare și evidență.....	108
6.2.4. Funcția de comunicare și cea axiologică .....	109
6.3. Clasificarea și ierarhizarea obiectivelor curriculare .....	113
6.3.1. Niveluri și taxonomii .....	113
6.3.2. Operații .....	125
Capitolul 7. Conținuturile curriculare.....	136
7.1. Delimitări.....	136
7.2. Caracteristici ale conținuturilor curriculare .....	143
7.2.1. Validitatea .....	144
7.2.2. Coerența .....	148
7.2.3. Consistența .....	154
7.2.4. Forma de rezumat a conținutului curricular și operația de selecție .....	159
7.2.5. Problematizarea și prezentarea (prelucrarea) interogativă.....	164
7.3. Operații asupra conținutului curricular – interdisci- plinaritate și modulare .....	168
7.3.1. Conceptul de operații asupra conținutului curriculumului .....	168
7.3.2. Matricea lui D'Hainaut.....	173
7.3.3. Intradisciplinaritatea .....	175
7.3.4. Interdisciplinaritatea .....	177
7.3.5. Pluridisciplinaritatea, transdisciplinaritatea și organizarea modulară .....	182
Capitolul 8. Reprezentări și produse curriculare .....	186
8.1. Curriculum reprezentare a acțiunii – conceptualizare și obiectivări. ....	186
8.2. Curriculum reprezentare a acțiunii – elemente structurale. ....	189

8.2.1. Planul-cadru de învățământ .....	189
8.2.2. Proiectul educativ al școlii.....	191
8.2.3. Programa școlară .....	193
8.2.5. Planificarea calendaristică .....	198
8.2.6. Planul de lecție.....	199
8.2.7. Manualele școlare .....	202
Capitolul 9. Feedback-ul curricular .....	209
9.1. Percepția curriculumului și a calității învățământului de către tinerii din România .....	210
9.2. Dinamica preferințelor educabililor în raport cu evoluția curriculumului postmodern.....	213
Anexe.....	221
Anexa nr. 1 .....	221
Anexa nr. 2 .....	240
Lista tabelor incluse în lucrare.....	257
Lista figurilor incluse în lucrare .....	257
Bibliografie.....	258
Bibliografie selectivă.....	258
Articole de specialitate .....	266

# CAPITOLUL 1

## CONCEPTUL DE CURRICULUM

Așteptați cu nerăbdare de specialiști, termenii de curriculum și teoria curriculară (în întregul ei), au irumpt, după câteva ezitări, în științele educației din România.

În 1994, apar, în *Revista de Pedagogie*, nr. 3-4, două studii de pionierat: „Curriculum – perspective conceptuale, istorice, vocaționale” (Carmen Crețu) și „Curriculum și dezvoltare curriculară: un posibil parcurs strategic” (Alexandru Crișan). Doi ani mai târziu, Gheorghe Clitan publică studiul „Circulația și raționalitatea unui termen: curriculumul educațional” în *Analele Universității de Vest din Timișoara*. În 1998 apare la Editura Polirom, lucrarea lui C. Crețu „Curriculum diferențiat și personalizat”.

În prima parte a lucrării „Educație și curriculum”, apărută la un interval de un an (1999), Dorel Ungureanu se străduiește să definească, sau măcar să precizeze notele caracteristice și sfera noțiunii de curriculum. Se apreciază astfel că, pe parcursul secolului trecut, „evoluția ideii de curriculum a fost până la mijlocul lui (sec. al XX-lea, n.n.) de natură în principal comprehensiv-cumulativă, cu adăugarea în lanț de noi și noi elemente care să pregnanteze, mai ales structural, conținutul conceptului de curriculum, ce a reprezentat în tot acest timp mai degrabă o structură și mai puțin un fenomen, un proces” (Ungureanu, 1999 p. 16).

În viziunea profesorului bănățean, curriculumul era, inițial, echivalentul practic al conținutului învățământului, treptat adăugându-i-se acestuia scopurile, obiectivele, experiențele de învățare, cunoscute la noi până nu de mult cu sintagma metode de învățământ (vezi lucrarea cu același nume a lui Ioan Cerghit) și modalitățile de evaluare, ajungându-se, în final, la un program de învățare și formare.

Se conturează astfel o viziune oarecum „imperialistă”, în sensul că acest nou venit – curriculumul, are tendința de a cuprinde domeniile tuturor științelor educației. Dar nici așa nu este de ajuns! Asistăm la transformări rapide și profunde: „La sfârșitul celui de-al doilea mileniu creștin, frământările civilizației euro-atlantice cu privire la destin s-au amplificat exploziv. Speranțele s-au multiplicat până la paroxism, iar spaimile s-au cristalizat în paranoia” (Negreț-Dobridor, 2008, p. 278). Are loc o trecere bruscă de la realismul atât de sigur de el, până nu demult, la un „realism halucinant”, în paralel cu ascensiunea tentantă de la realitate la hiperrealitate. Noua hiperrealitate, mai mult ne „buimăcește”, decât să ne ofere repere certe (ibidem). Oricât de modern ar fi curriculumul, nu poate rămâne indiferent la aceste transformări apocaliptice. Nici expansiunea imperială, cele zece „noi provincii” curriculare postmoderne, nu ne pot satisface conceptual. Se impun, tot mai mult, restructurări și reconstrucții succesive, rapide și accelerate, chiar dacă acestea seamănă cu demersul sisific.

Dorel Ungureanu prezintă un mod de abordare al curriculumului pornind de la triada curriculum ca reprezentare (concept, structură, domeniu), curriculum ca reprezentare a acțiunii (proiect, program, document, materiale) și curriculum acțiune propriu-zisă (reflexiv-tranzitivă). După același autor, maniera optimă de reprezentare și de interconectare a celor trei concepte este aceea în care cele trei ipostaze curriculare se

intersectează între ele, prin mijlocirea logică a unei diagrame Euler, și în care devine evident un spațiu comun celor trei instanțe curriculare: „o structură instructiv-educativă domeniial-acțională, pusă efectiv în aplicare (derulare) conform unui proiect rațional (plan de învățământ) aprobat anterior în mod deliberativ, materializat într-un program-document gen programă școlară și validat de însăși acțiunea în clasă, la lecții, pe măsură ce consecințele sale îl autocorectează, valorizând și configurând treptat finalitățile educative inițiale (doar orientative)” (Ungureanu, 1999, p. 21). Trebuie, de asemenea, subliniat, după Ungureanu, că termenul de curriculum nu se referă doar la conținutul învățământului, ci este concept mai larg, care cuprinde finalitățile educaționale, experiențele de învățare, strategiile de proces dar și evaluarea rezultatelor și a procesului (Ungureanu, 1999). De asemenea, curriculumul nu trebuie confundat cu proiectul sau planul de învățământ, deoarece el se referă și la implementarea sa, la experiențele educabililor și la reconfigurarea sa în funcție de rezultate. În al treilea rând, după cum sublinia același autor, curriculumul nu se confundă cu procesul de învățământ deoarece el implică în esență, o anumită concepție despre educație în general, ipostaza acțională fiind doar una din cele trei. În sfârșit, curriculumul nu se identifică nici cu didactica, în ansamblul ei, din mai multe motive printre care amintim: curriculumul se concentrează nu numai asupra teoriei procesului de învățământ, ci este și acțiune, practică efectivă. De asemenea, curriculumul este mult mai flexibil, adaptabil și reconfigurabil la nevoile societății și ale educabililor, depășind dualitatea acțională predare-învățare (Ungureanu, 1999, pp. 21-25).

Inițial, modelul celor trei ipostaze a stârnit un viu interes printre colegii din Timișoara. M. Ilie, C. Strungă, G. Codorean ș.a. în cursul „Teoria și metodologia instruirii” (2009) consideră modelul respectiv o veritabilă „viziune comprehensivă și

generică” asupra curriculumului, care permite „stabilirea unei intercondiționări și determinări reciproce între cele trei ipostaze” (Ilie, 2009, p. 22). Se aprecia, de asemenea, că acest model reprezintă „fundamentul unei conceptualizări solide, bine structurată și susținută științific” care ar permite „planificarea demersului”. Este adevărat că ulterior, în 2011, într-un studiu mai amplu „Proiectare, implementare și evaluare curriculumului”, autorii timișoreni (Ilie, Țîru, Harkai) abia dacă mai amintesc „conceptul de curriculum explicabil pe baza unei triade ipostazice” (Ilie, 2011, p. 10).

Mai rezervat în aprecieri, Claudiu M. Bunăiașu (2011), comentează sumar modelul triadei ipostazice propus de Ungureanu. Insistând asupra reprezentării grafice a modelului (sub forma unor diagrame Euler care se intersectează), remarcând zona comună, apreciază că aceasta ar constitui „concretizarea abordării holistice prin îmbinarea tuturor planurilor curriculumului”, care ar releva „coerența sistemului curricular (bazat pe relațiile fundamentale dintre elemente, procese și produse curriculare)” (Bunăiașu, 2011, p. 57).

În susținerea modelului său, Dorel Ungureanu a pornit de la clasificarea și analiza comparată a definițiilor curriculumului. Constatând că cele mai multe definiții din literatura americană contemporană au tendința de a considera curriculumului o reprezentare și eventual, la limită, un concept, pedagogul timișorean s-a concentrat asupra acestora, acceptând, desigur, în plan secundar și înțelegerea curriculumului ca program sau ca acțiune.

Această schemă, în ciuda originalității, prezintă o serie de inconveniente:

- raportul dintre reprezentare și concept și mai ales cel dintre reprezentare, pe de o parte, și acțiune, pe de altă parte este oarecum răsucit, dacă nu chiar răsturnat; oricât de importante sunt reprezentările și conceptele, baza sau structura



curriculumului și formativității, în general, cel puțin în viziune tradițională și modernă, trebuie să se afle în planul social al acțiunii și al instituțiilor implicate;

- nici raportul dintre reprezentare și concept nu este înțeles într-o manieră firească, naturală; reprezentarea este o formă de cunoaștere senzorială incompletă și fragmentară subordonată gândirii, în timp ce conceptele și mai ales proiectele sunt procese de cunoaștere rațională, sistematice aspirând spre stabilitate și generalitate; în traseul procesului de cunoaștere, reprezentarea se află mult în urma conceptului și noțiunii, aceasta din urmă beneficiind de operaționalitatea gândirii și de organizarea noțiunilor în sisteme bine articulate. Este adevărat că pe lângă reprezentarea prenoțională există și o reprezentare postnoțională, dar este mult mai firesc ca pe aceasta din urmă să o numim teorie, concepție sau doctrină și să-i acordăm locul meritat în procesul de cunoaștere;

- curriculumul este solicitat de instituțiile școlare, în concordanță cu politicile educaționale susținute de guverne și partide. Chiar și autorii proiectelor curriculare sunt profesori sau cercetători, mai mult sau mai puțin antrenați în activitățile școlare și universitare, sau în institutele de cercetare și administrative subordonate ministerului.

Este adevărat că multe definiții ale curriculumului nu indică nemijlocit reperul instituțional sau statutul autorilor proiectelor. Dacă ne propunem însă un model coerent, complex și echilibrat ar trebui să conțină și variabila instituțională, școala, universitatea sau ministerul;

- alături de termenul de reprezentare, Ungureanu tinde să consacre conceptul de acțiune și separat, cel de reprezentare a acțiunii.

Definițiile americane ale curriculumului au apărut în același timp și sunt oarecum corelate, dacă nu chiar într-o relație de semidependență față de teoriile sociologice din

această perioadă, care l-au avut ca reprezentant principal pe Talcott Parsons și teoria lui despre social, ca sistem de acțiuni.

Aducerea în prim plan a acțiunii se datorează mai ales exceselor parsoniene de interpretare atomistă a vieții sociale, acceptabile și interesante, la nivelul doctrinelor abstracte, dar relativ incomode, când studiem aspecte sociale concrete, precum școala și curriculumul.

Cel puțin în literatura de specialitate din România a fost folosit mai mult termenul de *activitate educativă* și *proces de învățământ* și nu vedem de ce am refuza concepte precum *activitate curriculară* sau *procesualitate curriculară*.

O posibilă abordare comprehensivă a curriculumului indică după Dan Potolea (Potolea, 2002) trei planuri de analiză: 1. *planul structural*, reprezentat prin *modelul triunghiular* (finalitățile educaționale, conținuturile instruirii și timpul de instruire sau învățare) sau *modelul pentagonal* (care păstrează cele trei variabile din modelul anterior, dar mai adaugă încă două și anume: strategiile de instruire și strategiile de evaluare); 2. *planul procesual* – care explică cele trei procese: proiectarea, implementarea și evaluarea, prin care „intențiile sunt unificate cu acțiunea și acțiunea cu evaluarea” și 3. *planul produsului* care indică rezultatele așteptate ale proiectării curriculare, cristalizându-se în produse curriculare principale (plan de învățământ, programă școlară, manual școlar) sau auxiliare (ghiduri metodice pentru cadrele didactice, caiete de muncă independente pentru elevi, pachete de învățare, seturi multimedia, softuri educaționale).

Abordarea comprehensivă propusă de D. Potolea elimină multe dintre inconvenientele semnalate la modelul lui D. Ungureanu. Planul structural aduce în centrul problematicii curriculare obiectivele și prin aceasta se asigură o continuitate între noul curriculum și preocupările mai vechi și mai noi ale științelor educației din România. Mai mult chiar, prin

evidențierea obiectivelor, se asigură coerență și vitalitate demersului curricular. Într-un mod pertinent și echilibrat, relația obiective-conținuturi și chiar aceea a conținuturilor-timp, conturează în modelul triunghiular un nucleu de probleme curriculare având un grad ridicat de coerență și funcționalitate, amplificate în modelul pentagonal de cele două noi variabile – strategiile de instruire și strategiile de evaluare. Sunt reluate astfel principalele concepte și probleme ale pedagogiei tradiționale, filtrate prin dimensiunea temporală iar relațiile sistemice dintre acestea imprimă o dinamică specifică.

Dacă dorim ca analiza termenului de curriculum să fie concretă, este bine să enumerăm câteva definiții ale acestuia. Prezentăm, mai întâi, un set de definiții identificate de Dan Potolea:

- Curriculumul desemnează disciplinele care sunt studiate sau prescrise pentru studiu într-o școală; orice program de activitate (The Oxford English Reference Dictionary, 1995);
- Cursuri organizate de studiu, întreprinse de un elev, pentru a absolvi un colegiu, o școală, o universitate sau alte instituții de învățământ (Page & Thomas – eds. International Dictionary of Education, 1987);
- Interacțiunea planificată a elevilor cu conținuturi, resurse și procese educaționale pentru atingerea obiectivelor educaționale (Glossary of Educational Technology Terms, 1987);
- Curriculum desemnează conținuturile de predat și timpul care le este consacrat într-un ciclu de studii al unei instituții de învățământ (Eudiset – thesaurus multilingue pour le traitement de l'information en éducation, 1973);
- Curriculum enunță intenții ale formării, incluzând: a) definirea populației țintă, finalitățile, obiectivele,

conținuturile, descrierea sistemului de evaluare, planificarea activităților, efectele așteptate privind modificările de atitudine și de comportament ale indivizilor aflați în procesul de formare; și de asemenea b) se opune noțiunii de paradigmă – descrierea unei liste de conținuturi utilizate, în general, în pedagogia tradițională (E. Raynal, A. Rieunier, *Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés*, 1997).

Dorel Ungureanu prezintă în „Educație și curriculum” (1999) o serie de definiții semnificative ale curriculumului, din care spicuim doar câteva:

- Orice experiență personală de învățare dobândită în diverse contexte și situații socio-culturale oficiale (Fajardo, 1982);
- Parcurș de viață și pentru viață al educabililor în cadrul instituției școlare (Wallerova, L. apud. Walker, D., 1982);
- „o serie structurată de obiective sperate și reclamate de la învățare, curriculumul indicând ce trebuie învățat, nu și de ce trebuie învățat” (Johnson, 1981);
- „modalitate de prezentare în școli a cunoașterii, de o manieră expresivă și instrumentală care răspunde ideii pe care o are societatea despre esența, distribuția și accesibilitatea acestei cunoașteri” (Eggleston, 1990);
- Ceea ce este prevăzut să se facă în școală și se face efectiv, corectând și îmbunătățind mereu previziunile (Beauchamp, 1981).

Profesorul Negreș-Dobridor a cules, de asemenea, trei definiții ale lui Bobbitt (1918), pe care le prezentăm în continuare (Negreș-Dobridor, 2008):

- Definiția behavioristă: „Curriculumul este întregul lanț de experiențe dirijate sau nendirijate implicate în formarea abilităților individului”;

- Definiția „psihologistă”: Curriculumul este seria experiențelor de conștiință dirijate de instruire, folosite de școală pentru a completa și perfecționa formarea”;
- Definiția extinsă: „Curriculumul este ansamblul experiențelor școlare și din afara școlii ale celui aflat în proces de formare”

O definiție comprehensivă și cuprinzătoare a curriculumului este cea dată de Hass și Parkay „curriculumul reprezintă toate experiențele pe care educabilii le au în cadrul unui program de învățare a cărui finalitate este să îndeplinească scopuri largi și obiectivele specifice corespunzătoare, care este planificat în termenii unui cadru teoretic și practic sau al unei practici educaționale, prezente sau fundamentată în trecut” (Hass și Parkay, 1993).

În ciuda anumitor discuții, controversate, ambiguități și chiar paradoxuri, care apar atunci când analizăm și confruntăm definițiile și alte modalități de înțelegere a curriculumului, nu se pune în nici un fel problema limitării sau restricționării lui în literatura noastră de specialitate. Dimpotrivă, este imperios necesar să ne multiplicăm efortul de a integra paradigma curriculară în sistemul conceptual al științelor educației de la noi. Pot fi invocate, în acest sens, câteva motive cât se poate de consistente. În primul rând, conceptul și paradigma curriculară ne permite să cunoaștem, să comunicăm și eventual să ne integrăm din mers în literatura americană de specialitate, zona cea mai vastă și mai fecundă a științelor educației contemporane. Un al doilea motiv, derivat din primul, este că în ultimele decenii, atât în Statele Unite ale Americii cât și în Uniunea Europeană, ritmul de apariție a lucrărilor de curriculum s-a accelerat.

Este adevărat că introducerea și utilizarea pe scară largă și oarecum brusc a termenului de curriculum, în condițiile în care nici sistemul conceptual românesc și nici chiar cel

europăean nu erau pregătite suficient, au condus la un anumit paralelism terminologic: pe lângă obiectivele educaționale, apar și obiective curriculare; alături de conținutul educației și învățământului vorbim și de conținuturi curriculare etc. dar același lucru s-a întâmplat și în relația dintre psihologie (mai ales psihologia gândirii) și pedagogia tradițională când concomitent se foloseau termenii de instruire și învățare, tinzând să fie interșanjabili. Treptat, cele două noțiuni s-au acomodată, învățarea și-a conservat sensurile psihologice iar instruirea și-a păstrat specificul didactic, raportându-se și delimitându-se de învățare, operații de gândire și apoi, în contextul extinderii taxonomiilor, căpătând semnificații noi, deosebit de interesante, dovedindu-se mereu mai aptă de a descrie particularitățile procesului de învățământ.

Pot fi identificate și anumite paradoxuri, în ceea ce privește sensurile termenului de curriculum: astfel, pe de o parte, pornind de la etimologie, semnaleză că ar fi vorba de o sinteză (prescurtare) iar pe de altă parte are o tendință pronunțată de expansiune, până la cuprinderea întregului univers educațional. Termenul de curriculum se prezintă ca fiind specific științelor educației, accentuând aspectele tehnice, de specializare și specificitate ale acesteia, dar în același timp suscită un punct de vedere holistic, apelând nemijlocit și chiar radical la interdisciplinaritate, transdisciplinaritate sau interdomenialitate (e.g. tentativa de a asigura artei sau politicii un rang asemănător științelor și tehnicii în angrenajul demersului educativ).

Atestarea teoriei curriculumului în sistemul științelor educației implică aproape obligatoriu analiza minuțioasă a bazelor, fundamentelor sale filosofice, epistemologice, sociologice etc. Sunt indispensabile, de asemenea, relevarea într-o formă sintetică a modelelor curriculare și corelate cu acestea, evidențierea principalelor teorii. Vom prezenta, de asemenea,

în detaliu, problemele centrale ale acestei noi teorii: tipologiile și abordările curriculare, obiectivele, conținuturile, reprezentările și produsele curriculare. Ultima parte a acestei lucrări este rezervată feedback-ului curricular, unde prezentăm câteva aspecte semnificative privind percepția curriculumului și a calității învățământului de către studenți, în România, dinamica preferințelor acestora și necesitatea racordării curriculumului la necesitățile pieței muncii.

## CAPITOLUL 2

### BAZELE TEORIEI CURRICULUMULUI

Facilitarea procesului de înțelegere a teoriei curriculumului presupune nu numai o triere minuțioasă a definițiilor și accepțiunilor în funcțiile de preferințele, interesele și obiectivele urmărite de cursanți în organizarea și desfășurarea unor module de predare, dar și explicarea minuțioasă a fundamentelor teoretice a curriculumului în vederea aplicațiilor practice de predare și învățare.

Dorel Ungureanu (Ungureanu, 1999) a identificat cinci „baze” ale curriculumului și anume bazele filosofice, epistemice, sociologice, psihologice și pedagogice ale curriculumului. Prezentăm aceste fundamentări teoretice deoarece considerăm că termenul de curriculum este un concept complex, alimentat din mai multe domenii științifice și o realitate care nu poate fi cunoscută și înțeleasă dacă nu conștientizăm fundamentele pe care el se sprijină.

#### 2.1. Bazele filosofice

În antichitatea greco-romană, problematica curriculumului (în sensul modern al termenului) a fost strâns legată de problema sophiei, a înțelepciunii și cunoașterii. Este foarte cunoscut conceptul de *kalokagathon* care, pentru vechii greci însemna fuziunea dintre cele trei mari valori umane: binele, adevărul și frumosul. În dialogurile lui Platon dar și în operele